DOCUMENT RESUME

ED 201 193 FL 012 212

AUTHOR	Collin, A: Holec, H.
TITLE	Processus d'acquisition des langues etrangeres en milieu scolaire: La negation (The Process of Learning Foreign Languages in a School Environment: Negation).
INSTITUTION	Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE	80
NOTE	28p.: In its Melanges pedagogiques 1980, p19-44.
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*English (Second Language): *Error Analysis (Language): Language Research: *Learning Processes: *Negative Forms (Language): Secondary Education: *Second Language Learning

ABSTRACT

Recent studies have shown that the behavioristic theory of learning is not adequate as a model for language acquisition. Far from being the linear accumulation of a series of automatic reflexes, language acquisition is a cognitive process in which individuals construct and test hypotheses and where there is considerable variation from learner to learner. This study reports in detail on the acquisition of a particular aspect of language, negation, by a particular group of learners, twenty-four children in their first year at secondary school. The development and acquisition of negation by each individual child is analyzed in terms of the different forms, the time and order in which they were learned, their stability of acquisition, and the different types of exercises. (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED201193

MELANGES PEDAGOGIQUES 1980

A. COLLIN et H. HOLEC

PROCESSUS D'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES EN MILIEU SCOLAIRE : LA NEGATION

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H Holec
CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

FL 012 212

ABSTRACT

Recent studies have shown that the behaviouristic theory of learning is not adequate as a model for language acquisition, which, far from being the linear accumulation of a series of automatic reflexes, is a cognitive process in which individuals construct and test hypotheses and where there is considerable variation from learner to learner. This study reports in detail on the acquisition of a particular aspect of language, negation, by a particular group of learners, twenty-four children in their first year at secondary school. The development and acquisition of negation by each individual child is analysed in terms of the different forms, the time and order in which they were learnt, their stability of acquisition, the different types of exercises, etc...

A la suite d'un retour général à une approche cognitive dans l'analyse des comportements humains, après la période behaviouriste de la fin des années 1950 et des années 1960, un certain nombre d'études empiriques du processus d'acquisition des langues maternelles et des langues étrangères ont été entreprises au cours de ces dix dernières années. Ces études ont permis de montrer :

— d'une part que le modèle proposé par Skinner dans les années 1950, qui fait de l'apprentissage des langues un apprentissage mécanique d'une série d'automatismes venant s'ajouter linéairement les uns aux autres, analogue donc aux apprentissages de comportements observés notamment chez les animaux, est inadéquat pour rendre compte de l'acquisition d'une langue ;

— d'autre part, que le processus d'acquisition d'une langue est, en fait, un processus cognitif de traitement de données par construction et vérification d'hypothèses et que l'évolution de l'acquisition est réalisée par une complexification croissante d'une base de départ simple, chaque nouvelle acquisition entraînant une restructuration des acquis antérieurs.

Ces études révèlent également que la caractéristique fondamentale de l'acquisition d'une langue est la *variabilité :*

— variabilité interne : l'acquisition représente un continuum dans lequel se produisent en permanence des stabilisations et des dé-stabilisations, avec pour conséquence que s'y côtoient à chaque instant des éléments stables et des éléments instables et que l'évolution de l'acquis procède non-linéairement par progressions, régressions et fossilisations ;

— variabilité externe : les continua d'acquisition sont variables d'un apprenant à l'autre, les phénomènes de stabilisation et de dé-stabilisation ne se produisant pas nécessairement pour tous au même moment pour les mêmes éléments.

C'est dans cette perspective que nous nous sommes placés pour mener une étude qui avait pour objet de rendre compte de la manière dont se passait l'acquisition de la négation en anglais par un groupe d'élèves débutants (classe de 6e) en observant l'évolution de leurs productions tout au long de l'année. Cette étude devait permettre essentiellement :

— de révéler à partir de quel moment de l'année chaque élève pouvait être considéré comme ayant acquis la négation (stabilisation des productions correctes), comment il parvenait à cette acquisition (évolution des productions variables, c'est-à-dire tantôt correctes, tantôt incorrectes), et de déceler des fossilisations éventuelles (stabilisation des productions incorrectes) ;

— puis de comparer les élèves entre eux sur ces différents points ;

— enfin d'inférer un certain nombre d'hypothèses sur le processus d'acquisition d'une langue étrangère en situation scolaire.

I - L'ETUDE

L'étude à laquelle nous nous sommes livrés a consisté, dans un premier temps, à recueillir, par observation d'un public d'apprenants, les informations nécessaires concernant l'acquisition de la négation par des sujets réels placés dans des conditions réelles d'apprentissage, et, dans un deuxième temps, à analyser et catégoriser les productions recueillies en vue de leur interprétation.

1. Observation

A. Le public : Il s'agit d'élèves de 6e d'un collège d'enseignement secondaire, donc de débutants. La classe observée comportait 24 élèves : cependant, pour l'analyse des informations recueillies, 12 d'entre eux seulement ont pu être retenus, les autres étant soit des doublants, soit des élèves dont les productions tout au long de l'année se sont révélées insuffisantes en nombre pour permettre l'appréciation d'une évolution.

B. L'enseignement dispensé : L'enseignement de la négation, tel qu'il est prévu dans le manuel en usage dans la classe et tel qu'il a été présenté aux élèves a été le suivant :

a) le 5 octobre 1978, Unité 1, leçon 3 :
la négation de BE, copule : présentation d'exemples, explication grammaticale, exercices sur " it isn't " ;
le 3 novembre 1978, Unité 2, leçon 2 :
rappel et exercices avec " he isn't, she isn't " ;
le 13 novembre 1978, Unité 3, leçon 3 :
rappel, exercices sur " we, you, they, aren't ".

b) le 12 décembre, 1979, Unité 6, leçon 1 :
la négation du présent dit continu : présentation d'exemples, explication grammaticale, exercices sur " be + n't + Ving ".

c) le 1er mars 1979, Unité 9, leçon 1 :
la négation de " there is, there are " : présentation d'exemples, explication grammaticale, exercices sur " there isn't there aren't + any ".

d) le 29 mars 1979, Unité 10, leçon 1, Unité 10, leçon 3 :
la négation des auxiliaires modaux " can, must " : présentation d'exemples, explication grammaticale, exercices sur " can't, mustn't ".

e) le 28 mai 1979, Unité 12, leçon 1 :
la négation de " have " : présentation d'exemples, explication grammaticale, exercices sur " hasn't, haven't ".

f) le 1er juin 1979, Unité 13, leçon 1 :
la négation du présent simple : présentation d'exemples, explication grammaticale, exercices sur " doesn't, don't ".

C. Le corpus : Tous les cours d'anglais (quatre heures par semaine) que ces élèves ont suivis pendant l'année ont été enregistrés au magnétophone et ces enregistrements ont constitué le corpus d'informations concernant les productions orales, et tous les travaux écrits qu'ils ont effectués au cours de cette même année (en majorité des exercices faits en classe, avec quelques devoirs préparés à la maison) ont été réunis pour constituer le corpus de productions écrites.

2. Analyse et catégorisation des productions

Pour l'analyse des productions, le problème de la négation a été décomposé en sept aspects constitutifs (c.f. ci-dessous) : chacun de ces aspects, en effet, doit être maîtrisé pour qu'il y ait acquisition totale, et, inversement, chacun d'entre eux peut donner lieu à erreur lorsqu'il n'a pas été acquis. Ces aspects sont les suivants :

a) Forme (notation : f).

La négation est réalisée verbalement dans l'énoncé par un certain nombre de formes. Celles que nous avons retenues pour notre étude (c.f. enseignement dispensé) sont les suivantes :

NO (suivi ou non d'une structure affirmative) ;
exemple : " Is that a pen ? NO, (it's a book) ".

NOT, N'T :
exemple : " It is NOT red " ou " it isN'T red ".

NO + NOT, N'T :
exemple : " NO, it is NOT red " ou " NO, it isN'T red ".

NOT, N'T + ANY :
exemple : " He hasN'T ANY books "

NO + NOT, N'T + ANY :
exemple : " NO, he hasN'T ANY books "

b) Environnement (notation : e)

NO peut apparaître seul, mais NOT doit nécessairement être accompagné de BE ou HAVE
ou d'un auxiliaire (BE, CAN, MUST, DO)
et dans les deux cas, l'accompagnateur ne doit pas être répété (exemple : * " She's isn't French ")

c) Place (notation : p)

La ou les formes réalisant la négation ne peuvent se placer n'importe où dans l'énoncé :

NO doit se trouver en tête d'une réponse négative, NOT doit se trouver après les verbes BE, HAVE et après les auxiliaires BE, CAN, MUST, DO

d) Structure syntaxique (notation : s)

La structure syntaxique négative présente l'ordre des éléments :
Sujet + aux + NOT + verbe
ou Sujet + BE, HAVE + NOT

e) Graphie (pour l'écrit seulement ; notation : g)

NOT " contracté " s'orthographie N'T et se trouve rattaché à BE, HAVE ou l'auxiliaire.
Exemple : " No, it ISN'T "

Remarque : Il n'a pas été possible de prendre en considération, dans l'étude, la prononciation des formes de négation : les enregistrements, effectués avec un seul magnétophone pour toute la

classe, n'offraient pas une qualité technique suffisante pour permettre l'analyse phonique des productions.

En outre, et de manière globale, l'utilisation correcte de la négation (c'est-à-dire son acquisition totale) suppose également :

f) qu'il n'y ait pas abus de négation (notation : a), un énoncé négatif étant produit au lieu d'un énoncé affirmatif ;
exemple : " Is it a boy ? "(en montrant Mary)
* " No, it isn't a girl "

g) qu'il n'y ait pas non-négation, omission de la négation (notation : n), un énoncé affirmatif se trouvant produit au lieu d'un énoncé négatif ;
exemple : " Is it a girl ? " (en montrant Mary)
* " No, it is a girl "

Les productions des élèves ont donc été analysées en termes de " correct " / " incorrect " selon chacun de ces sept aspects. Elles ont ensuite été catégorisées en fonction des paramètres suivants considérés comme pertinents pour l'interprétation :

(i) Oral/écrit.
(ii) Types d'exercices.

Chaque type d'exercices au cours duquel les élèves ont été amenés à produire des énoncés négatifs constitue une tâche verbale différente ; il a donc été décidé de catégoriser les productions selon ce paramètre pour « déglobaliser » l'analyse.

Les types d'exercices pratiqués sont les suivants (classés du plus contraignant au plus spontané) :

ORAL :

— compréhension orale (notation : A)
— lecture à voix haute (B)
— exercices structuraux (C) : exercices de substitution (C1)
exercices de transformation (C2)
— exercices avec supports visuels (D) : composition orale en situation (tableau de feutre), jeux linguistiques, micro-dialogues, etc

— exercices de questions/réponses (E) :
  - avec élément de réponse fourni (E1)
  - sans élément fourni (E2)

— activités de production spontanée (G) : jeux, simulations.

ECRIT :

— dictée (notation : a)

— exercices d'appariement de mots ou de phrases (b)

— répondre à des questions (e) :
  - avec modèle proposé ou livre ouvert (e1)
  - sans support (e2)

— activités de production spontanée (g) : création de dialogues, rédactions diverses, etc.

(iii) Temps de l'apprentissage.

Pour analyser l'évolution de l'acquisition dans le temps, trois procédures pouvaient être envisagées :

— ou bien ne prendre en considération que le début et la fin de l'apprentissage, c'est-à-dire le début et la fin de l'année, et comparer par conséquent les premières productions aux dernières : ceci n'aurait fourni qu'une image assez grossière de l'évolution et n'aurait d'ailleurs pas permis de discriminer entre les évolutions rapides (acquisition atteinte avant la fin de l'année) et les évolutions lentes (acquisition atteinte en fin d'année seulement) ;

— ou bien rapporter chaque production au moment de l'apprentissage (heure de cours) où elle est apparue : dans la mesure où tous les élèves ne produisent pas nécessairement au même moment des performances illustrant les sept aspects de la négation dans tous les types d'exercices, à l'oral et à l'écrit, cette procédure n'aurait pas permis de comparer entre elles les évolutions individuelles ; les évolutions individuelles d'une part, auraient été « faussées » du fait de la distribution temporelle irrégulière des productions illustrant chacun des aspects, dans chaque type d'exercice, à l'oral et à l'écrit ;

— ou bien décomposer le continuum d'apprentissage en périodes d'égale durée et considérer chacune de ces périodes comme un moment de l'acquisition ; c'est cette dernière procédure que nous avons retenue : la durée des périodes a été fixée à 12 heures de cours (durée minimale pour voir apparaître suffisamment de productions à chaque période), et le continuum s'est ainsi trouvé décomposé en 14 périodes consécutives.

T	1	J	5	octobre	au	J	12	octobre
T	2	V	13	octobre	au	J	26	octobre
T	3	V	27	octobre	au	V	10	novembre
T	4	L	13	novembre	au	M	23	novembre
T	5	J	24	novembre	au	J	7	décembre
T	6	L	11	décembre	au	M	18	décembre
T	7	L	4	janvier	au	L	22	janvier
T	8	M	23	janvier	au	V	16	février
T	9	J	1	mars	au	M	13	mars
T	10	L	15	mars	au	L	2	avril
T	11	M	3	avril	au	M	10	avril (+ 26 avril)
T	12	J	3	mai	au	L	21	mai
T	13	L	28	mai	au	L	7	juin
T	14	V	8	juin	au	M	19	juin

3. Interprétation

Pour l'interprétation des données fournies par l'observation, nous avons recueilli un certain nombre d'informations complémentaires concernant :

a) la personnalité des élèves ;

b) leurs performances dans les autres disciplines.

Cette interprétation a été réalisée pour chaque élève pris séparément puis pour l'ensemble des élèves de manière à établir des comparaisons entre les acquisitions.

II - RESULTATS

Nous analyserons tout d'abord l'acquisition de la négation à l'aide des tableaux 1 et 2 dans lesquels on a indiqué pour chaque élève et à chaque temps de l'apprentissage si les productions — tous aspects de la négation confondus et tous exercices confondus — sont toutes correctes (stables correctes : S) ou toutes incorrectes (stables incorrectes : Si) ou tantôt correctes, tantôt incorrectes (variables : V), et à l'aide des histogrammes représentant, pour chaque élève et à chaque temps de l'apprentissage, le stade de l'acquisition atteint en termes de stabilisation (stable correct, S, ou stable incorrect, Si) et de variabilité (V), tous aspects, tous exercices, oral et écrit confondus.

En second lieu, progression de l'acquisition et disparition des productions incorrectes allant de pair, nous essayerons de déterminer la manière dont s'éliminent progressivement les différents types d'erreurs, tous exercices confondus.

En troisième lieu, nous formulerons quelques remarques globales sur l'acquisition à l'oral et à l'écrit tous exercices confondus, et sur l'acquisition en fonction des différents types d'exercices proposés.

1. Acquisition, tous aspects de la négation confondus, tous exercices confondus

A. Le tableau 1 montre qu'à l'oral :

a) les élèves B-C-D-G n'ont pas acquis le mécanisme de la négation puisque leurs productions ne se sont pas stabilisées dans le correct à la fin de l'apprentissage (en T12 et T14) ;
l'élève F n'a pas non plus acquis ce mécanisme car ses productions sont toutes incorrectes (Si) en T13 ;
quant à l'élève A variable en T13 et stable en T14, peut-on vraiment considérer que cette stabilisation est définitive ?
Au total, donc, 6 élèves (50 %) n'ont pas acquis la négation à la fin de l'année scolaire ;

b) les élèves H-I-J-K ne se trompent plus à partir de T8, c'est-à-dire environ dès le second trimestre de l'année scolaire ;
l'élève E se stabilise dans le correct à la fin de l'année (en T13 et T14) ;
l'élève L a compris le fonctionnement de la négation dans la langue à laquelle il a été confronté dès le temps T1 : ses productions seront correctes durant toute l'expérimentation.
Remarque : Les élèves qui ont fait le plus de production sont ceux qui se sont stabilisés le plus vite dans le correct. La question serait de savoir si productions nombreuses entraînent stabilisation ou si stabilisation entraîne productions nombreuses.

TABLEAU 1 : Evolution de l'acquisition orale dans le temps, tous aspects de la négation confondus, tous exercices confondus.

ORAL														
temps	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
exercices	BC_1D	C_1C_2BD	BDE_1	E_1C_2BG	$E_2E_1C_2$	GBE_2C_2	C_1GBE_2 AC_3	GE_2	C_1C_2	GE_2C_2	GC_2	GE_2E_1	DE_2AC_3	GE_2
John A	S	S	V	V	V	S	V	V	V		S	V	V	S
Jenny B	S	S	S	S	S	S	S_i	V	S				V	
George C	S	V	S	S	V	S	V	S		S	S		V	
Daisy D	S	S	S	S	S	S	V	S	S		S		V	
Laura E	S	V	S	S	S	S	S_i	V	S	S_i			S	S
Ann F	S	S	S	S	V	S	S_i	S	S		S		S_i	
Johnny G	S	S	S	S	S	S	S_i		S	S	S	S	V	
Nancy H	S	S	V	S	S_i	S	S_i	S	S	S	S	S	S	S
Alan I	S	S	S	S	S	V	V	S	S	S	S	S	S	S
Angela J	S	S	S	S	S	S	V	S	S	S	S		S	S
Virginia K	S	S	S	S	S	S	V	S	S	S	S	S	S	S
Peter L	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

ECRIT

TABLEAU 2 : Evolution de l'acquisition écrite dans le temps, tous aspects de la négation confondus, tous exercices confondus.

temps	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
exercices	e_2 a b	g_1	e_1 e_1	e_2 g_2 a	e_2 g_2	e_2 g_2 c	e_2 b	e_2 g_2	e_2 e_1	g_1 g_2	e_2	g_1 e_2	e_2 g_2 e_2	g_2 e_2
John A	V	S	S	V	V	V	S	V	V	V	S	V	V	V
Jenny B	V	S	S	V		S_i	S	V	V		S	V	V	V
George C	V	S	S	V	S	V	S	V	V	V	S	V	V	V
Daisy D	V	S	S	V	V		S	V	S	V	S	S	V	V
Laura E	V	S	S	V	S		S	V	V	S	S	V	V	V
Ann F	V	S	S	V	S	V	S	V	S	V	S	S	V	V
Johnny G	V	S	S	V	V		S	V	V	S	S	V	V	S
Nancy H	V	S	S	V	V	S_i	S	V	V	S	S	V	S	S
Alan I	S	S	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	S
Angela J	V	S	S	V	S	S_i	S	V	S	S	S	S	S	S
Virginia K	V	S	S	S	V	S	S	S	S	S	S	S	S	(V)
Peter L	S	V	S	V	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

B. Le tableau 2 montre qu'à l'écrit :

les élèves A-B-C-D-E-F n'ont pas acquis le mécanisme de la négation à la fin de l'apprentissage ;
l'élève G se stabilise en T14 mais on ne peut affirmer que cette stabilisation sera définitive ;

le cas des élèves H et I est identique : ils stabilisent leurs productions seulement en T13 et T14 ; on peut cependant supposer que, pour eux, l'acquisition orale s'étant faite dès T8, l'acquisition écrite sera elle aussi définitive en T13 ;

les élèves J-K-L ont acquis le mécanisme de la négation respectivement en T9-T6-T5.

C. Les histogrammes des pages suivantes montrent que :

A-B-C-D-E-F-G n'ont pas acquis globalement le mécanisme de la négation ; les élèves H et I ont acquis globalement ce mécanisme en T13 (cf. réserve faite ci-dessus) ;

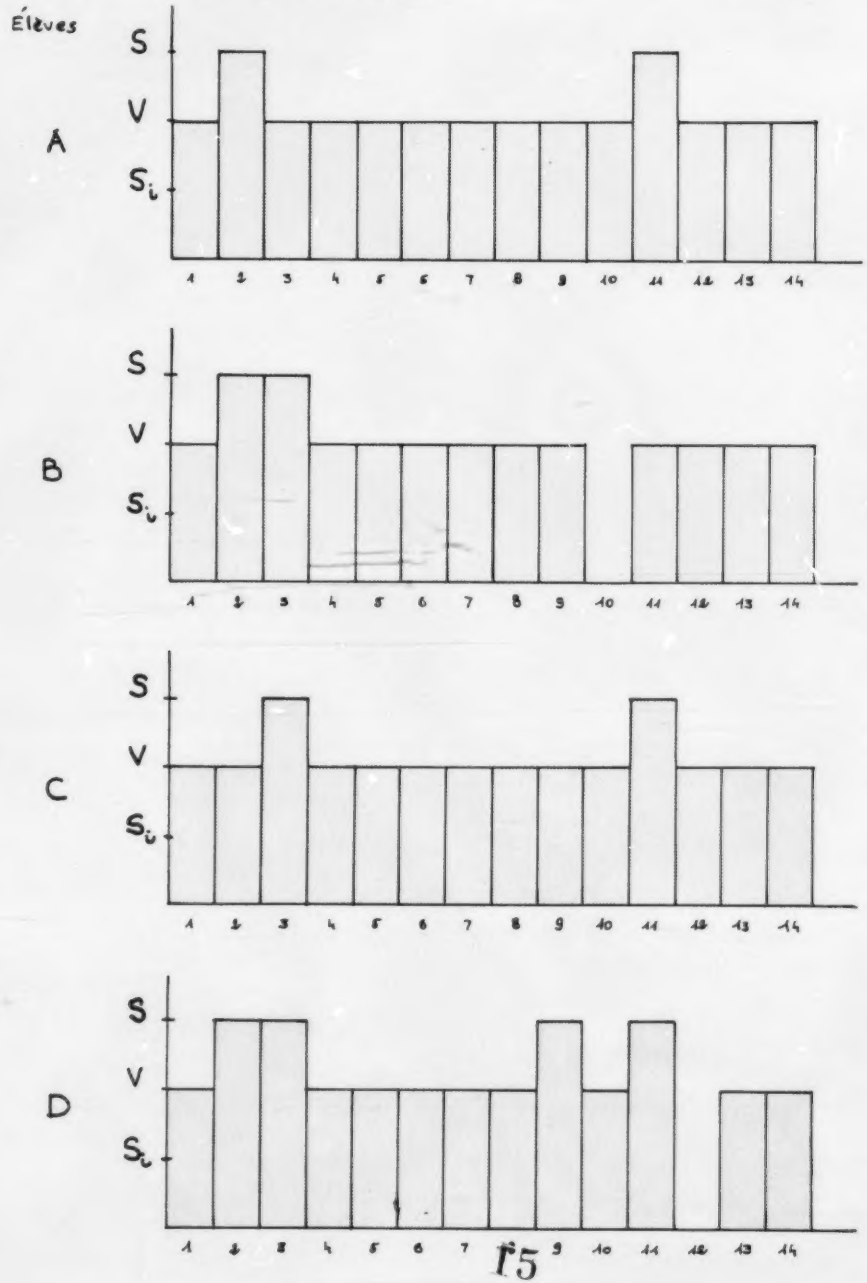
l'élève J est stable globalement à partir de T9, l'élève K à partir de T6 (on peut supposer qu'en T14 il s'agit d'un accident), l'élève L à partir de T5. Ces trois élèves sont parvenus rapidement à l'acquisition globale de la négation.

2. Acquisition : élimination des différents types d'erreurs, tous exercices confondus

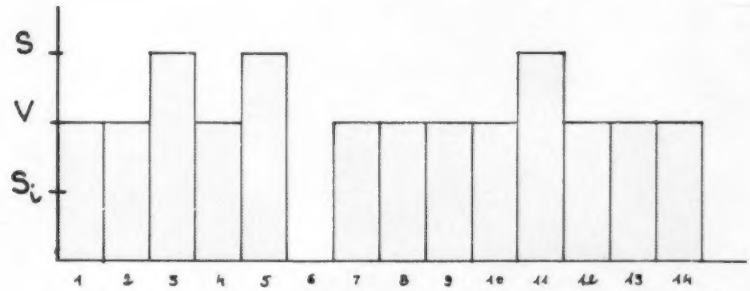
Avant de voir cas par cas quel type d'erreurs s'élimine et quand, il serait bon de faire une remarque générale sur l'ordre de fréquence des erreurs (qui est également l'ordre d'élimination).

C'est l'erreur de forme qui est prédominante et s'élimine le plus tard, à l'oral comme à l'écrit. Puis viennent les erreurs d'environnement et de syntaxe. Enfin, les erreurs d'absence de négation, et de place de la négation, qui n'apparaissent pas à l'oral et très peu à l'écrit.

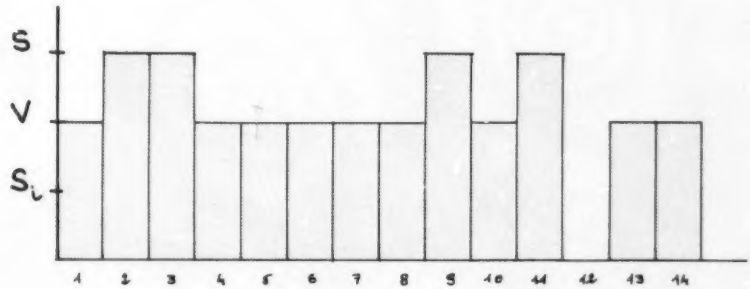
Histogrammes des acquisitions de chaque élève, tous aspects de la négation, tous exercices, oral et écrit confondus.



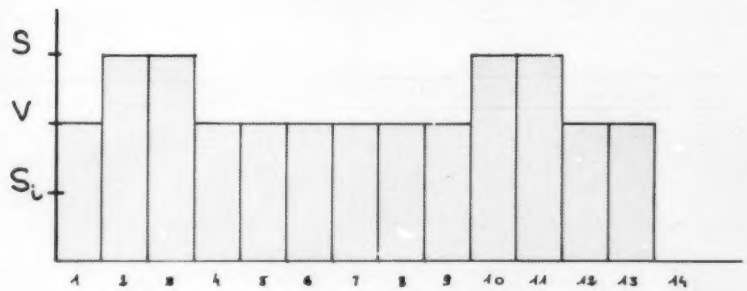
E


S
V
Sl
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

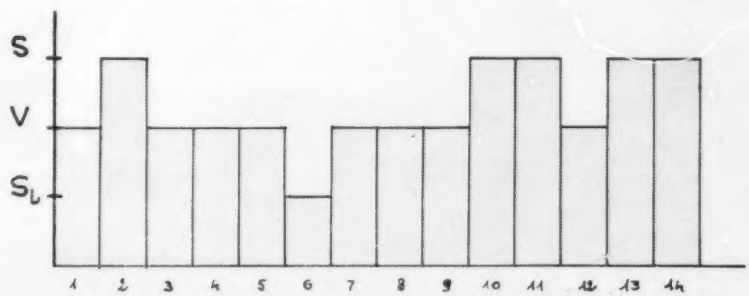
F

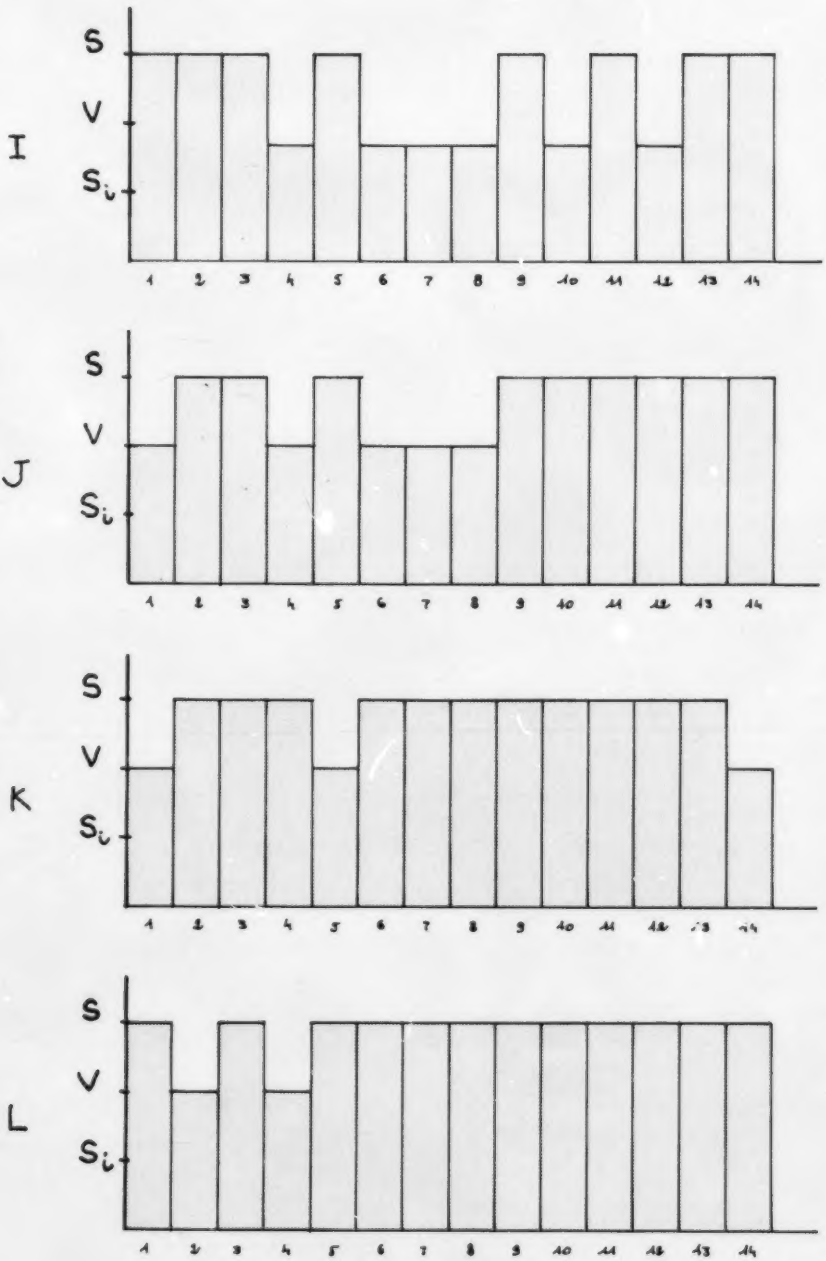

S
V
Sl
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

G


S
V
Sl
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

H


S
V
Sl
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14


I
S
V
$S_{ú}$
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
J
S
V
$S_{ú}$
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
K
S
V
$S_{ú}$
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
L
S
V
$S_{ú}$
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

L'erreur de forme ne s'élimine pas pour A-B-D-F-K

Elle s'élimine pour C en T5
E en T13
G en T14
H en T13
I en T13
J en T9
L en T3

L'erreur d'environnement ne s'élimine pas pour A-B-D-F-K
Elle s'élimine pour C-E-G en T14
H en T13

L'erreur d'absence de négation s'élimine pour :

A en T7
B en T14
C en T13
D en T14
E en T14
H en T6

L'erreur de graphie s'élimine pour :

A en T2
D en T6
E en T9
H en T13

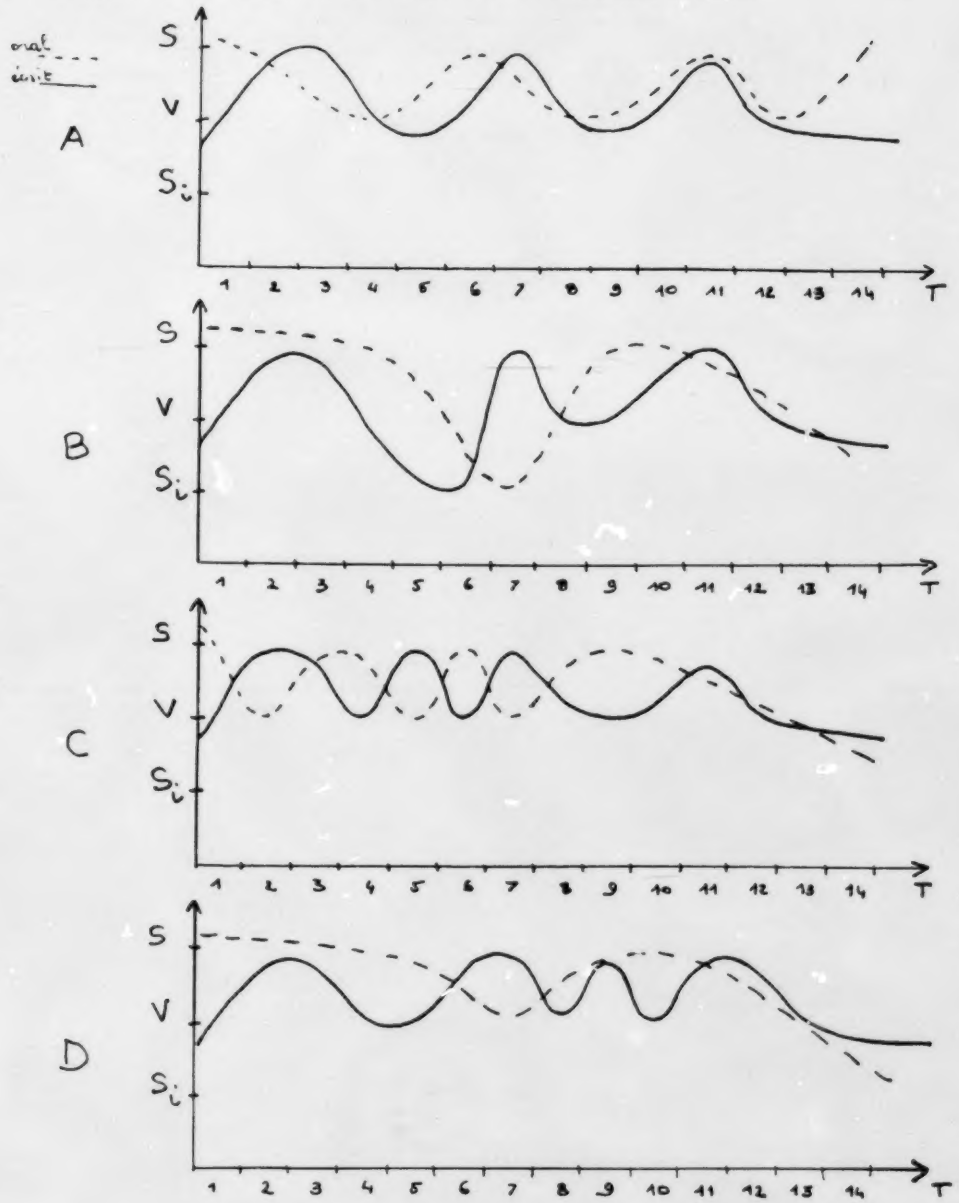
Les autres types d'erreurs étant peu fréquents, nous ne les comptabiliserons pas.

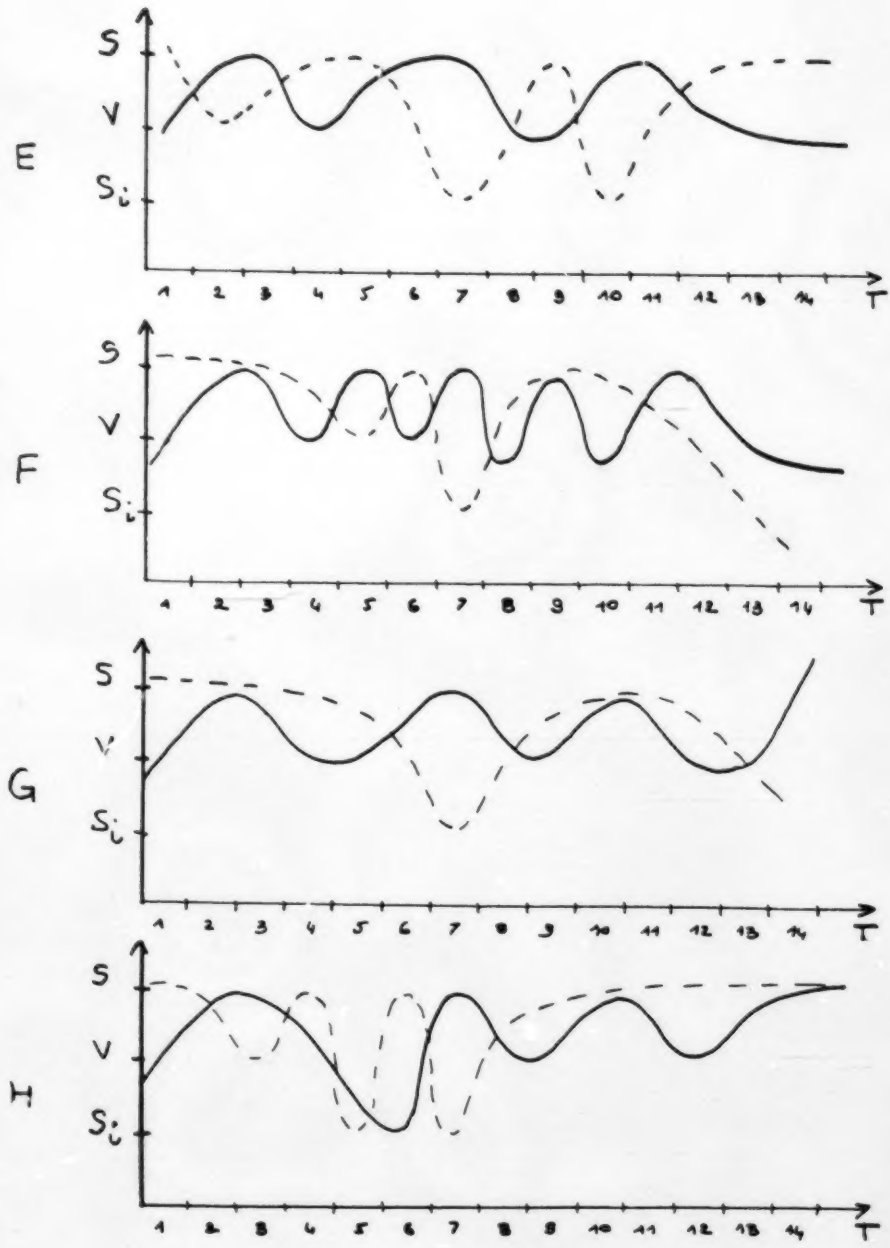
L'observation montre qu'il se produit des agglomérats d'erreurs à l'écrit. Mais cela dépasse rarement deux types d'erreurs : les erreurs de forme et d'environnement sont celles qui, de toute évidence, vont souvent de pair (exemple : " no, he likes fish " au lieu de " no, he doesn't like fish ").

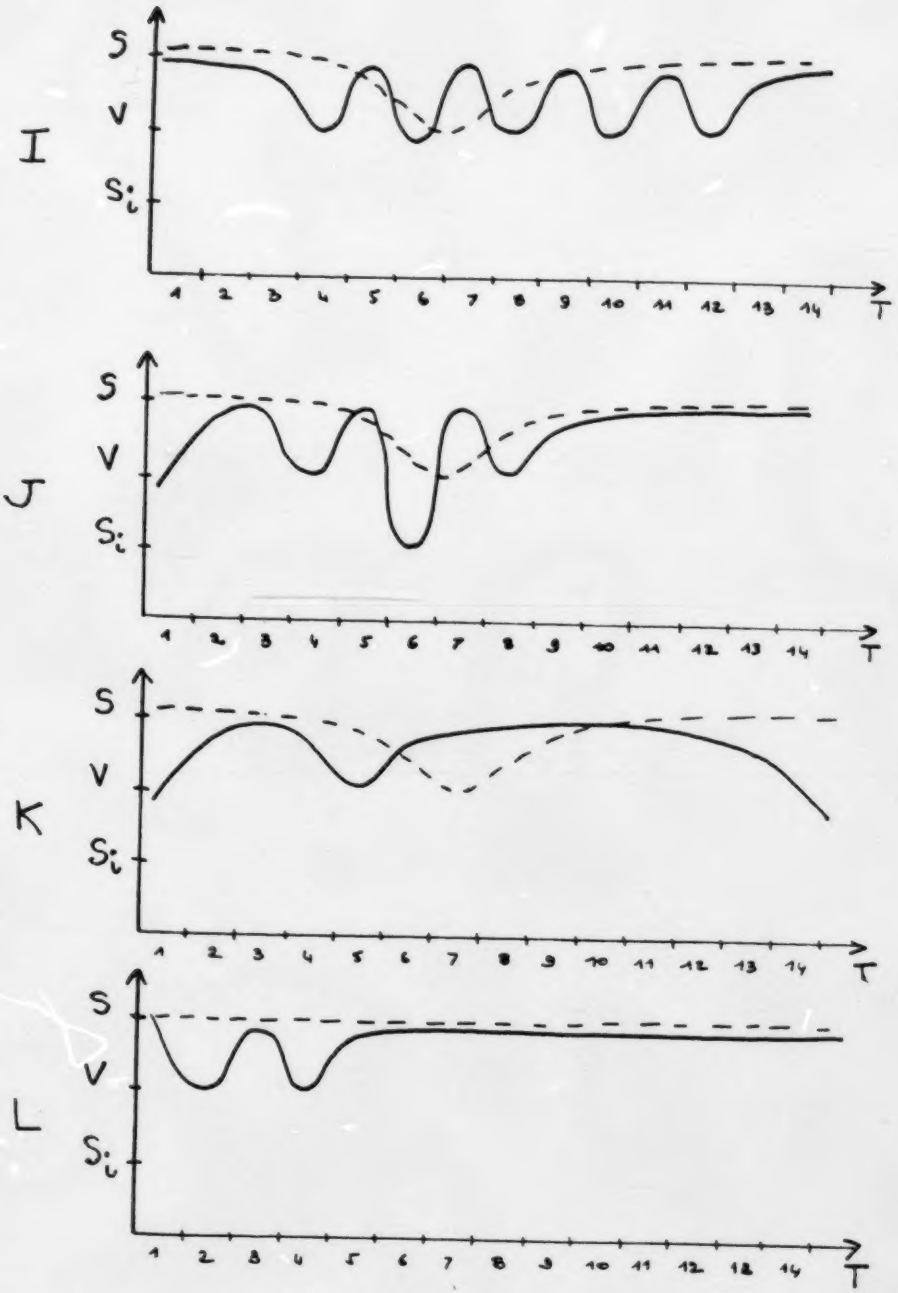
3. Progression de l'acquisition à l'oral et à l'écrit, pour chaque élève, à chaque temps de l'apprentissage

Si l'on représente la progression de l'acquisition à l'oral et l'écrit par des paires de courbes (cf. graphiques ci-dessous) on remarque qu'il n'y a pas deux paires identiques : les apprenants ont des évolutions d'apprentissage différentes.

Progression de l'acquisition de chaque élève à l'oral et à l'écrit.




E
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
T
F
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
T
G
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
T
H
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
T


I
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 T
J
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 T
K
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 T
L
S
V
Si
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 T

Deux paires de courbes sont typiques : celles de l'élève C et celles de l'élève L. Elles semblent représenter des cas extrêmes dans les progressions parallèles de l'oral et de l'écrit. Ces tracés mettent également en évidence le fait que d'une manière générale l'acquisition écrite est plus « mouvementée », plus irrégulière (nombre de « hauts » suivis de « bas ») et plus lente que l'acquisition orale.

4. Remarques globales sur l'acquisition par type d'exercices

Il ne semble pas y avoir de corrélation entre certains types d'erreurs et certains types d'exercices. De même, la vitesse d'acquisition est indépendante du type d'exercice.

Nous avons calculé les pourcentages d'élèves stables corrects pour chaque type d'exercice et avons traduit ces résultats en courbes (cf. courbes 1, 2, 3 et 4 ci-dessous).

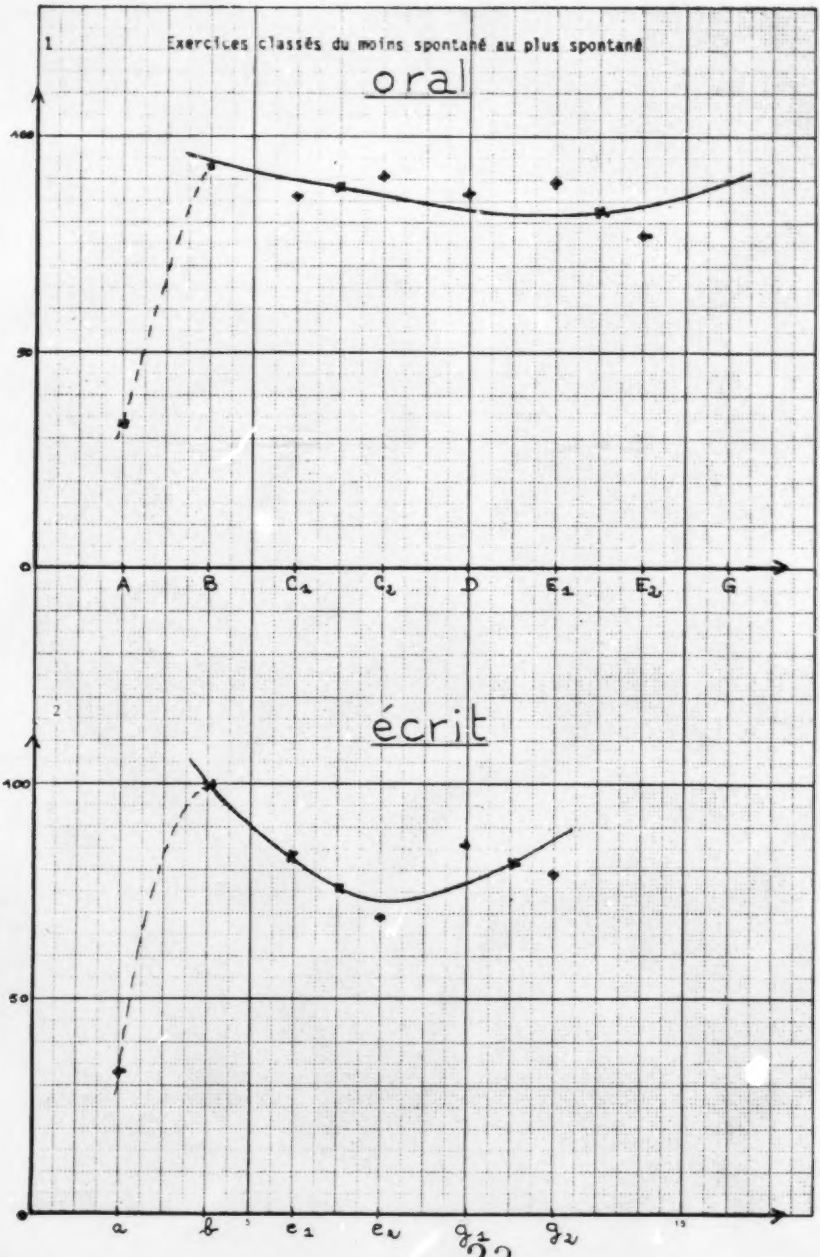
Les courbes 1 et 2 montrent les pourcentages d'élèves stables corrects pour chaque type d'exercices lorsque ces derniers sont classés en fonction de leur degré de spontanéité ; les courbes 3 et 4 donnent un classement des exercices en fonction des pourcentages de réussite, pourcentages classés du plus grand au plus petit.

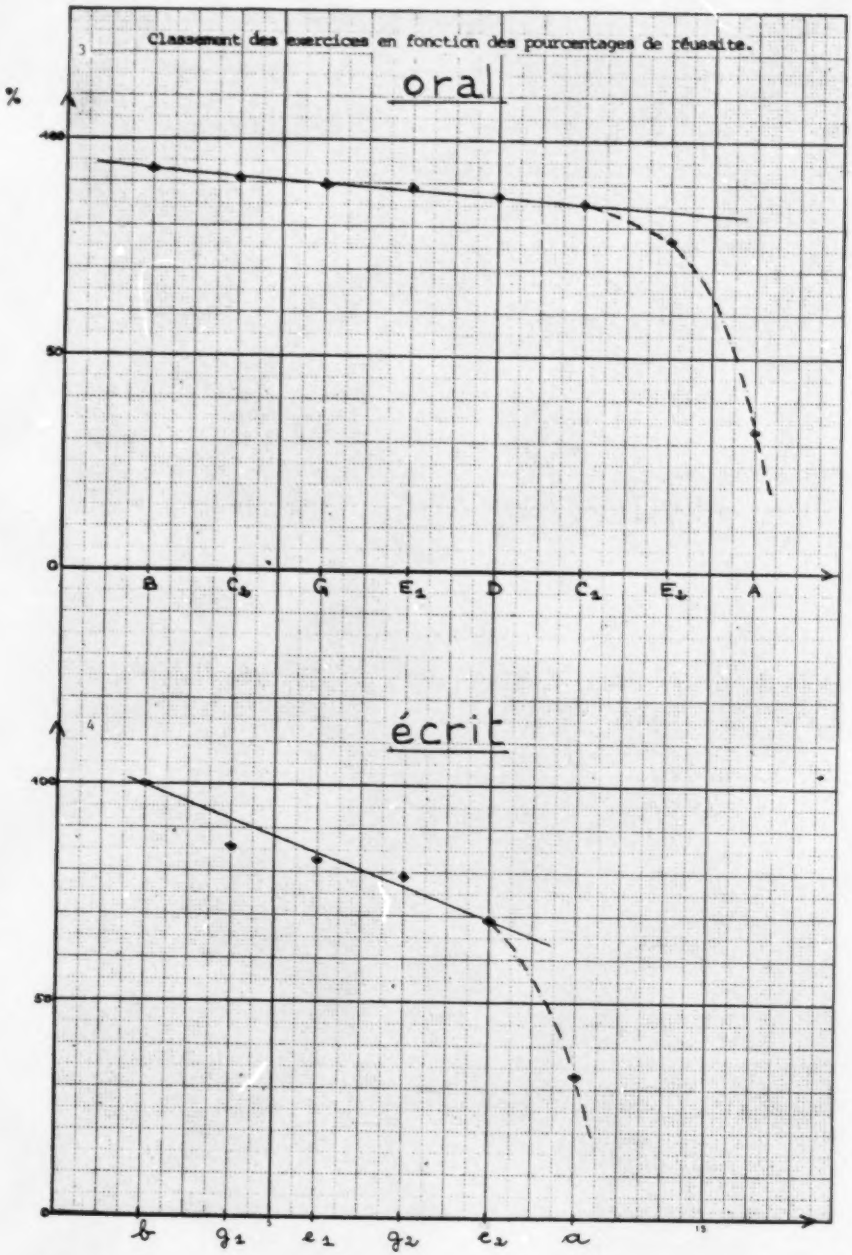
Nous constatons que les courbes 1 et 2 suivent la même direction, même si la courbe 1 (oral) est moins creusée que la courbe 2 (écrit). Le taux de réussite décroît avec l'augmentation du degré de spontanéité. Mais nous observons une remontée pour les exercices purement spontanés : cela peut en partie s'expliquer par le fait que les 90 % de réussite sur les exercices G, g1 et g2, représentent le taux de réussite des élèves qui ont fourni des productions lors de ces exercices.

Les exercices A et B sont des exercices de compréhension orale et non d'expression : c'est pourquoi les résultats sur les courbes sont en pointillés.

La courbe 3 montre que les exercices structuraux de transformation sont mieux réussis que les exercices de substitution. Cela peut provenir du fait que dans un exercice de substitution l'élève peut être amené à se concentrer sur un changement d'auxiliaire à la suite d'un changement de sujet, et donc faire face à un plus grand nombre de difficultés.

La courbe 4 montre que la réussite se fait dans l'ordre suivant :
exercice type g1 (spontané), e1 (réponse), g2 (spontané), e2 (réponse). La réussite ne semble pas ici être fonction du type d'exercice mais plutôt de l'aide fournie à l'élève (documents, exemples pour g1 et e1).


1
Exercices classés du moins spontané au plus spontané
oral
100
50
0
A
B
C1
C2
D
E1
E2
G
2
écrit
100
50
a
b
e1
e2
g1
g2


Classement des exercices en fonction des pourcentages de réussite.
oral
%
100
50
0
B
C₂
G
E₁
D
C₁
E₂
A
écrit
100
50
0
b
g₁
e₁
g₂
c₂
a

5. Evolution de l'acquisition

a) On a pu remarquer une similitude de démarche entre nos apprenants et ceux qui se trouvent en " free-learning situation " :

— " no " est utilisé avant " not " au premier stade
— " no " est inséré dans les phrases (" he no bite you ")
— tous les éléments négatifs " no-can't-don't-not " sont utilisés de la même façon (" he not like fish ").

b) Progression, regression, fossilisation sont les trois stades que l'on peut observer dans l'évolution des processus d'acquisition.

— La progression ne s'opère de manière évidente que pour les « très bons » élèves. Dans les tableaux 1 et 2, où les élèves ont été ordonnés du « moins bon » au « meilleur » (appréciation globale de fin d'année), plus on remonte le tableau, plus la progression vers le stable correct est tardive ; les élèves « faibles » ont même tendance à régresser après une période stable correcte en début d'apprentissage (exemple B-D-F à l'oral).

— La régression se concrétise par le passage de stable correct à variable ou de stable correct à stable incorrect. Elle se produit à certains moments de l'apprentissage pour tous les élèves de A à J. A l'oral, on observe seulement des régressions temporaires.

ORAL :

Elève A : La période de régression s'opère en T3. Les deux premiers stades de l'apprentissage sont stables comme c'est le cas pour la majorité du groupe, les points de l'acquisition étant réduits à du lexical limité à des substantifs, et du grammatical limité à " it is - it's - it isn't ".

Elève B : Régression en T7-T8.

Elèves C et E : Connaissent une régression de T1 en T2. Cela coïncide avec les premiers exercices de type mécanique : drills de substitution, de transformation et tableau de feutre. Il est curieux de constater que ces élèves ont également des problèmes pour acquérir les mécanismes mathématiques. L'élève E fait des erreurs en T5-T7 pour ces types d'exercices, et en T9 il ne produit rien.

Elève E : Connaît une période de régression de T6 en T7-T8. Cette élève éprouve de grosses difficultés au niveau de la compréhension dans toutes les disciplines. Elle a donc échoué dans l'exercice de type A. En T8 elle a été interrogée mais n'a pas répondu, bloquée là encore par un problème de compréhension de la question posée.

Elève I : Connaît une période de régression de T5 en T6-T7. Ce sera au cours de cette période qu'il produira ses seules erreurs de forme. On peut remarquer que c'est aussi à cette période qu'il produira pour chaque type d'exercice proposé.

Elève G : Semble régresser de T6 en T7 et T8 (stable incorrect et pas de production). On notera que ce sont les seules périodes où cet élève aura quelques difficultés. Or elles viennent à la suite d'une jaunisse. La fatigue est peut-être dans ce cas cause de régression car par ailleurs l'élève avait été régulièrement stable dans ses productions.

Elève F : Semble régresser à partir de T12. Si elle est sollicitée, elle ne répond pas. Cette élève n'est pas sotte mais n'a plus semblé motivée en fin d'année pour le travail scolaire.

Elève H : régresse de T2 en T3, de T4 en T5 et de T6 en T7. La régression est due à des erreurs de forme pour des types d'exercices différents mais toujours au cours de l'acquisition de " be " à la forme négative. Ce qui tendrait à prouver que l'élève est en période d'acquisition c'est qu'elle ne produit pas de spontané négatif (le spontané trahissant plus l'acquis). Les occurences spontanées apparaissent à partir de T8.

Elève J : Régresse de T6 en T7, pour l'exercice de type A, comme les onze autres.

ECRIT :

Les élèves A-B-C régressent définitivement dans T12.

Pour A-B-C-D-E-G les régressions temporaires précèdent de grandes périodes de fossilisation dans le variable.

Pour H-I-J-K-L l'acquisition passe par des stades de régression dans le variable en alternance avec des stades de stabilisation sur une période de moins en moins longue plus on va vers le bas du tableau. C'est le signe d'une autorégulation constante des productions.

— La fossilisation (blocage dans l'évolution) peut se situer dans le variable ou le stable incorrect.

On ne relève pas de fossilisation définitive ni temporaire dans le stable incorrect. L'observation montre que certains élèves sont stables incorrects seulement sur *une* période de l'apprentissage. On peut donc admettre qu'il s'agit simplement d'un arrêt momentané de l'évolution.

Une fossilisation momentanée dans le variable apparaît à l'écrit dans la seconde moitié de l'apprentissage (T8) pour les élèves A-B-C-D-E, ceux qui ont le plus de difficultés dans les autres disciplines.

CONCLUSION

Cette étude, quoique limitée (nombre de sujets restreint, observation de l'acquisition d'un seul phénomène), permet de confirmer et de mieux évaluer certains aspects généraux de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, en particulier :

— l'acquisition évolue différemment d'un apprenant à l'autre ;

— elle évolue différemment à l'oral et à l'écrit ;

— elle ne correspond pas à l'évolution que cherche à imposer la progression de l'enseignement ;

— la production d'erreurs ne semble pas entraîner un apprentissage d'erreurs (pas de fossilisation dans le stable incorrect) ;

Dans le détail, cependant, il serait abusif de généraliser à partir des observations faites : l'étude a été conduite dans une situation pédagogique déterminée (milieu scolaire, méthode audio-orale à progression rigoureuse), par l'enseignant responsable de la classe observée, et n'a pu prendre en compte que l'" input " linguistique de la salle de classe. Cette étude devrait par conséquent être répétée avec d'autres enseignants et d'autres apprenants avant que des conclusions précises puissent être tirées sur le processus d'acquisition en milieu scolaire.

Il serait d'autre part nécessaire de rapprocher les différentes acquisitions faites la même année, tant grammaticales que lexicales et phonétiques, afin d'évaluer les types de relations qu'entretiennent entre elles ces différentes acquisitions (et montrer, par exemple, si l'acquisition de l'élève respecte ou non le découpage imposé par l'enseignement).

Dans l'immédiat, cette étude a permis, à tout le moins, de décrire une partie du comportement réel d'acquisition d'élèves réels placés dans une situation réelle d'apprentissage et constitue, de ce fait, un premier pas important dans un domaine encore quasi inexploré.

BIBLIOGRAPHIE

BIALYSTOK, E., (1978). " A theoretical model of second language learning ". *Language Learning* 28.1.1978, p. 69-84.

DICKERSON, L.J., (1975). " The learner's language as a system of variable rules ". *TESOL Quarterly* 9.4.1975, p. 401-408.

ROSANSKY, E.J., (1976). " Methods and morphemes in second language research ". *Language Learning* 26.2.1976, p. 409-425.